

یادگیری تعاملی

بر مبنای نظریه اجتماعی - فرهنگی

دکتر محمد نیرو (دبیر ریاضی و دانش‌آموخته رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی)

مقدمه

حدود سی سال گذشته وقتی دانش‌آموز دبیرستانی بودم، به شدت تحت تأثیر سه نفر از معلمان مدرسه قرار گرفتم. این تأثیرپذیری، در بهبود وضعیت درسی و تربیتی من نقش شگرفی ایجاب کرد و علاقه من به آنها و حرفه ایشان را پدیدار ساخت. از این روی با آرزوی معلمی، سال‌های دبیرستان را به انتها رساندم. هنگامی که در رشته مهندسی وارد دانشگاه شدم، احساس کردم که با آگاهی از دانش ریاضی موجود در کتاب‌های مدرسه‌ای، همراه با علاقمندی به حرفه دبیری، پیش‌شرط معلمی را دارا هستم. سال‌های نخست تدریس را بر همین اساس و با الگوهایی که در دوران تحصیل از سوی معلمانم تجربه کردم پشت سر گذاشتم. از این روی گاه در مواجهه با مسائل معلمی، با روش آزمون و خطا و گاه ندانسته مسیر ناصحیح برخی از معلمانم را استمرار می‌بخشیدم.

به هر روی سالیانی گذشت تا به واقع دریافتم که دانش محتوایی در کنار علاقمندی، برای معلمی کافی نیست و در این حرکت نیازمند دانش فرایندی هستیم؛ دانشی که ناظر به فرایند یاددهی - یادگیری اثربخش است. به نظر می‌رسد که از جمله مصادیق فرمایش امیرمؤمنان علیه السلام خطاب به کمیل برای ما معلمان همین دانایی باشد؛ آنجا که فرمودند: "ای کمیل! هیچ حرکتی نیست مگر آنکه تو در آن نیازمند معرفت باشی!".

بنابراین سعی در شناخت و به‌کارگیری برخی نظریه‌های یادگیری در کلاس درس کردم. یادگیری که هدف تدریس است و تحقق آن ملازم آگاهی نسبت به چگونه یاد گرفتن دانش‌آموزان است. از چهار سال گذشته با نظریه اجتماعی - فرهنگی^۲ آشنا شدم و آن را در کلاس‌های درس به کار بستم. در این میان به ثبت تجارب مربوطه و تحلیل آنها پرداختم. نتایج حاصله بسیار شگفت‌انگیز بود و یادگیری عمیق و عمومی دانش‌آموزان را همراه با بهره‌های عدیده و شگرفی در پی داشت. طبیعی بود که در پس اجرای رویکرد مربوطه، با تجارب قصدنشده‌ای مواجه شوم و عوامل پیش‌برنده و بازدارنده‌ای را تجربه کنم. این تجارب موجب شد که در کاربست این نظریه به ملاحظات قابل توجهی دست یابم.

آنچه که قصد دارم در این شماره و شماره‌های آتی در سال تحصیلی جاری تقدیم شما همکاران گرامی کنم، تجارب زیسته و تحلیل‌شده اینجانب در این رهگذر است. از این روی در این شماره به معرفی کوتاه نظریه اجتماعی - فرهنگی می‌پردازم و در شماره‌های آتی کاربست عملی و تجارب حاصله را تبیین خواهم کرد.

نظریه اجتماعی - فرهنگی

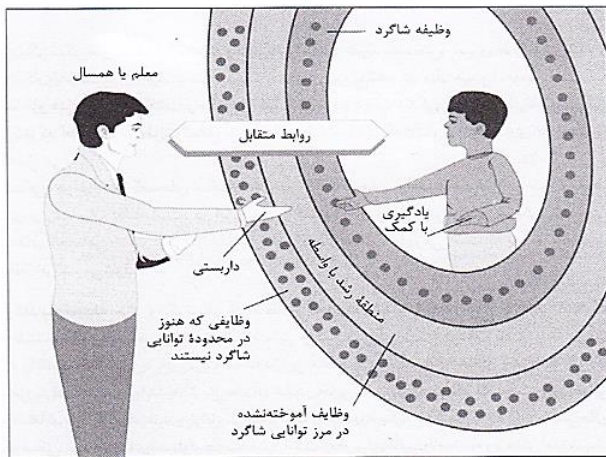
یکی از نظریه‌هایی که امروزه بیشتر مورد توجه و اقبال دست‌اندرکاران حوزه یاددهی - یادگیری قرار گرفته است؛ نظریه اجتماعی - فرهنگی است. این نظریه، بر اساس دیدگاه‌های روان‌شناس روسی به نام ویگوتسکی^۳ (۱۹۳۴-۱۸۹۶) شکل گرفته است.

نظریه اجتماعی - فرهنگی معتقد است که رشد شناختی کودک، عموماً به مردمی که در دنیای او زندگی می‌کنند وابسته است؛ و دانش، نگرش و ارزش‌های فرد در تعامل با دیگران تحول می‌یابد. در واقع، رشد شناختی فرد، بدون در نظر گرفتن محیط اجتماعی - فرهنگی او، قابل درک نخواهد بود (لوریا، ۱۳۹۰). بر مبنای این نظریه، یادگیری انسان، در تعامل اجتماعی افراد با یکدیگر شکل می‌گیرد و کارکردهای ذهنی افراد، منشأ اجتماعی دارند. از این روی، **یادگیری همیارانه**^۴، مورد توجه ویژه قرار می‌گیرد.

بر طبق این نظریه، فرهنگ جامعه، در تعامل اجتماعی، نقشی اساسی دارد. چرا که زمینه‌ها و ابزارهای فرهنگی، بر فعالیت‌های نوعی کودکان تأثیر می‌گذارد و عامل واسطی برای تعامل محیطی و اجتماعی ایشان است. **واسطه‌مندی**^۵، بدین معناست که ارتباط کودک با جهان اطراف، ارتباطی بی‌واسطه، مستقیم و انعکاسی نیست، و از طریق واسطه‌ای صورت می‌پذیرد که ویگوتسکی، فرهنگ را عامل وساطت می‌داند.

فرهنگ از طریق این ابزارها، رفتار انسان‌ها را شکل داده و ابزارهای جدید، رفتارها را تغییر می‌دهند. ویگوتسکی از میان ابزارهای فرهنگی (اعم از ابزارهای فرهنگی مانند اسباب‌بازی، تا ابزارهای روان‌شناختی مانند عدد، نماد، زبان و غیره)، نقش بسیار مهمی برای **زبان** قائل است؛ چرا که جدا از تأثیر متقابل زبان و تفکر، سهم عمده و مهم واسطه‌مندی، از طریق زبان، عملی می‌شود (حاج‌حسینی و مهران، ۱۳۹۰). بنابراین، جای تعجب نخواهد داشت اگر بگوییم: یادگیری در این نظریه، بر مدار **گفت‌وگو** حرکت می‌کند.

بدین ترتیب، معنا یا مفهوم، با تعامل واسطه‌مند فرد دیگری که مهارت بیشتری دارد، ساخته می‌شود و در این فرایندهای مشترک اجتماعی، تغییرات رشدی از طریق **درونی‌سازی**^۶ شکل می‌گیرد (کامپولینن و رنشا، ۲۰۰۷). درونی‌سازی، اشاره



محدودیت‌ها و ضرورت‌ها، به اجمال به این مقوله پرداخته شد. مهم آن است که معلم در فرایند یاددهی - یادگیری، تا سرحدّ ممکن از تعامل با تکیه بر گفت‌وگوی باز، عمیق و مستدل بهره‌مند شود. این تعامل می‌تواند به شکل ناهم‌تراز بر محور خود یا به صورت هم‌تراز در میان دانش‌آموزان صورت پذیرد. طرح سوالات و مسائل چالشی، همراه با حمایت داربستی معلم یا دانش‌آموزان تواناتر در دامنه تقریبی رشد فراگیران، به تعمیق یادگیری در پهنه‌ای وسیع‌تر در کلاس می‌انجامد.

در اینجا نیز با گذار از رویه‌های مرسوم معلم‌محوری و انفعالی دانش‌آموز، ضمن تأکید بر نقش بی‌بدیل معلم در رهبری جریان آموزش، فعالیت‌های گروهی رسمیت یافته از سوی دانش‌آموزان در کلاس درس و مباحثه‌هایی که میراث حوزه‌های علمیه از سده‌های گذشته است، مورد توجه و تأکید مجدد قرار می‌گیرد. طبیعی است که اجرای این رویکرد در بستر معمول مدارس واجد بازتاب‌ها و گاه موانعی بوده و یا زمینه‌ساز تغییراتی خواهد بود. همچنین در فرایند اجرای آن و پیامدهای حاصله نکات گوناگونی نهفته است که در شماره‌های آتی بدان‌ها خواهیم پرداخت.

منابع

۱. لوریا، الکساندر رومانوویچ (۱۳۹۰). *رشد و تحول شناختی، مبانی فرهنگی و اجتماعی شناخت*. ترجمه حبیب الله قاسم زاده، تهران: نشر آرجمند.
۲. حاج‌حسینی، منصوره؛ مهران، گلنار. (۱۳۹۰). ویگوتسکی و فریره در آموزش مبتنی بر گفت‌وگو. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، (۲)، صص ۲۱-۳۸.
۳. شیخی‌فینی، علی‌اکبر. (۱۳۸۱). تبیین و ارزیابی دیدگاه سازنده‌گرایی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، (۳)، صص ۷۳-۶۵.
۴. Kumpulainen, K. & Renshaw, P. (۲۰۰۷). Cultures of learning. *International, Journal of Educational Research*. ۴۶ pp ۱۰۹-۱۱۵.
۵. Vygotsky, L.S. (۱۹۷۸). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

به مالکیت فرد، بر مفاهیم و معنا دارد که از طریق آموزش فراهم شده است؛ یعنی کودکان معنا را درک کرده و آن را با تفکر خود یک‌پارچه می‌سازند (کرین، ۱۳۸۹).

ویگوتسکی در همین زمینه، مفهوم *دامنه تقریبی رشد*^۸ را به عنوان یک مفهوم مرکزی برای درک رشد شناختی و توانایی کودک مطرح کرد. دامنه تقریبی رشد، فاصله میان سطح کنونی رشد (توانایی فعلی کودک) و سطح بالقوه رشد اوست. همان فاصله‌ای که میان (توانایی) حل کردن مسأله او به تنهایی و توانایی حل مسأله او در تعامل با فردی بزرگ‌تر (تواناتر) یا هم‌سال تواناتر وی قابل مشاهده است. با این وصف، معلم یا هم‌سالان تواناتر، به *حمایت داربستی*^۹ دانش‌آموز می‌پردازند؛ یعنی به او در دامنه تقریبی رشدش کمک می‌کنند؛ و به تدریج این کمک تا برطرف شدن نیاز دانش‌آموز کاهش می‌یابد.

ویگوتسکی، بر این باور است که رشد شناختی انسان، تنها برخاسته از رشد جسمانی او نیست، بلکه ریشه در عوامل اجتماعی و فرهنگی دارد. بنابراین دیدگاه ویگوتسکی را می‌توان حرکت از دیدگاه انفرادی، به سمت اجتماعی‌شدن رشد شناختی و ساخت دانش، در نظر گرفت. شیخی‌فینی (۱۳۸۱) معتقد است که تأکید ویگوتسکی بر نقش دیگران با زمینه اجتماعی و فرهنگی در یادگیری، مریبان را وادار کرده تا حوزه یادگیری را به عنوان فرایندی فردی، مورد بازنگری قرار دهند. چرا که پیش از این، کانون توجه، اغلب منحصر بر فرد و از طریق کاربردهای آموزش رفتارگرایی و پیازه‌ای قرار داشت.

سخن آخر

در کتاب‌های معتبر روان‌شناسی تربیتی به ویژه با تأکید بر رویکرد شناختی، شرح گسترده‌ای از این نظریه و دیدگاه‌های ویگوتسکی آمده است. در یادداشت حاضر به اقتضای

پی‌نوشت‌ها

۱ یا کمیلُ ما مِنْ حَرَکةٍ إِلَّا وَ أَنْتَ مُحْتَاجٌ إلی مَعْرِفَهِ (بحارالانوار، جلد ۷۴، ص ۲۶۷)

۲ Sociocultural Theory

۳ Lev Semenovitch Vygotsky

۴ Cooperative learning

۵ Mediation

۶ Internalization

۷ Kumpulainen, & Renshaw

۸ Zone of Proximal Development

۹ Scaffolding